

Das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn

Viktória Lantos (Szeged)

1. Einleitung

In unserer heutigen modernen Welt sind Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich. In Zeiten der Globalisierung müssen die Menschen internationale Kontakte halten, und das geht ohne Fremdsprachen nicht. Auf dem Arbeitsmarkt bedeuten Fremdsprachenkenntnisse einen Vorteil, bei vielen Firmen wird vorgeschrieben, mindestens eine oder sogar mehrere Fremdsprachen produktiv verwenden zu können. Das Bildungswesen in Ungarn erkannte diese Tendenz und deshalb fördert es das Fremdsprachenlernen in den ungarischen Schulen. In der Grundschule beginnt jedes Kind spätestens in der vierten Klasse die erste Fremdsprache zu lernen. In den Gymnasien müssen sich die Lernenden zwei Fremdsprachen aneignen.

In Ungarn ist Englisch die meistgewählte erste Fremdsprache, deshalb treffen die ungarischen Lernenden auf die deutsche Sprache oft erst in der Mittelschule, wenn sie schon Kenntnisse in und Erfahrung mit einer anderen Fremdsprache (dementsprechend meistens mit Englisch) haben. In diesem Fall wird vom DaFnE-Unterricht gesprochen, d.h. Deutsch als zweite Fremdsprache wird nach Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Aus dieser Perspektive ist es sehr nützlich zu untersuchen, wie diese Vorkenntnisse das Deutschlernen bei den Lernenden beeinflussen und wie die Lehrenden auf die früheren Spracherfahrungen der Lernenden Bezug nehmen können.

Da ich später auch in einer Mittelschule Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten möchte, hat das Thema mein Interesse geweckt. Ich bin mit Sárvári (2019) einverstanden, die feststellt, dass Lehrwerke im Unterricht als die wichtigsten Inputquellen betrachtet werden können. Die vorliegende Arbeit befasst sich aus der Sicht des DaFnE-Konzepts mit DaF-Lehrwerken, die in den ungarischen Mittelschulen im DaF-Unterricht verwendet werden. Obwohl das DaFnE-Konzept heute sehr aktuell ist, haben viele Deutschlehrende keine Kenntnisse über die englische Sprache, deshalb wären DaFnE-Lehrwerke eine große Hilfe beim Lehren solcher Lernenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3) nach Englisch lernen. Die Zielsetzung der Arbeit ist, DaF-Lehrwerke zu finden, die dieses Konzept enthalten und dadurch Lehrenden eine Hilfe bei der Lehrwerkwahl zu bieten.

In dieser Arbeit wird nach Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

- Erscheint in den analysierten, an den ungarischen Mittelschulen am meisten gewählten Lehrwerken das DaFnE-Konzept?
- Wenn ja, bei welchen Themenbereichen erscheint es?

Das Korpus dieser Arbeit sind DaF-Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1–A2, die an den ungarischen Mittelschulen vorwiegend benutzt werden. Bei der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke spielten folgende Aspekte eine Rolle:

- Am Ende der 12. Klasse wird erwartet, dass die Lernenden die zweite Fremdsprache mindestens auf A2 Niveau beherrschen (vgl. Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] 2012, 2020).
- Die ausgewählten Lehrwerke wurden in die offizielle Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 (*Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre*) aufgenommen.
- Die analysierten Lehrwerke (*Studio d A1, Start! Német I. Tankönyv, Kekse I. Lehrbuch, KON-TAKT 1 Lehrbuch 1, Schritte international 1, Ideen 1 Lehrbuch*) werden sehr oft von den Lehrenden in den ungarischen Mittelschulen gewählt.

Die Arbeit gliedert sich in drei größere Teile. Der erste Teil meiner Arbeit behandelt den wissenschaftlichen Hintergrund der DaFnE-Didaktik. Im Folgenden beschäftige ich mich mit dem Vergleich der drei Sprachen (Deutsch, Englisch und Ungarisch), die in der ungarischen DaFnE-Forschung relevant sind

Auf den vorher betrachteten Kapiteln aufbauend werden im dritten Teil die in Ungarn vorrangig genutzten DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt analysiert. In den ausgewählten Lehrwerken wird zuerst untersucht, ob das DaFnE-Konzept erscheint, und wenn ja, wie es vorkommt. In der Analyse geht es um linguistische Dimensionen des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache.

2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

In Ungarn wird Deutsch von Lernenden in der Grundschule immer seltener als erste Fremdsprache (L2) gewählt. Englisch dient als „lingua franca“, und daneben wird Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache (L3 oder L4) gelernt (vgl. Marx 2000: 1). Oft treffen die Lernenden auf die deutsche Sprache erst in der Mittelschule, wenn sie schon frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen haben. Die Lernenden, die früher mindestens eine Fremdsprache gelernt haben, könnten und sollten ganz anders unterrichtet werden als diejenigen, die sich die erste Fremdsprache aneignen (vgl. Hufeisen 2003a: 7). Im DaFnE-Unterricht wäre es nützlich, neben den Erstsprachenkenntnissen auch auf die vorhandenen Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Diese früher gemachten Erfahrungen könnten das Lernen einer neuen Fremdsprache (in unserem Fall das Lernen der deutschen Sprache) erleichtern (vgl. Marx 2000: 1).

DaFnE-Didaktik ist Teil der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Wypusz 2015: 82). Eine Tertiärsprache ist eine Sprache, die man nach einer anderen Fremdsprache erlernt hat (vgl. Hufeisen 2003a: 5). Das DaFnE-Konzept hat auch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD), die „die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$) zum Ziel hat“ (Berényi-Nagy 2013: 229), Bedeutung. Unter dem Begriff Mehrsprachigkeit wird verstanden, dass die Menschen sich gleichzeitig in mehreren Sprachen ausdrücken können (Feld-Knapp 2014: 15). Nach Königs (2001: 263) kann man drei Typen der Mehrsprachigkeit unterscheiden:

- Retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Lernenden die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mitbringen und über Kenntnisse in der L2 verfügen.

- Von einer retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit kann man sprechen, wenn die Lernenden die Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringen, aber keine ihrer Sprachen der Lerngegenstand ist. Sie bauen ihre Mehrsprachigkeit in einer L3 aus.
- Bei der prospektiven Mehrsprachigkeit bauen die Lernenden durch den Fremdsprachenunterricht ihre Mehrsprachigkeit auf.

In dem Fremdsprachenunterricht in Ungarn trifft man meistens auf die prospektive Mehrsprachigkeit, weil die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts aufgebaut wird.

Da Mehrsprachigkeit von Jahr zu Jahr immer größere Bedeutung gewinnt, interessieren sich die Forschenden immer mehr für Tertiärsprachendidaktik. Schon in den 40er Jahren sahen sie, dass die Muttersprache (L1) das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen kann: die in der Muttersprache im Vergleich zur Fremdsprache unterschiedlichen Formen machten das Lernen schwieriger und die ähnlichen Formen brächten Erleichterungen. Diese Zeit war die Zeit der kontrastiven Hypothese (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14). In den 60er Jahren legte man den Schwerpunkt eher auf die negativen Wirkungen der früher gelernten Fremdsprache, deshalb dachte man, dass „Fremdsprachen separat gelernt und gelehrt werden sollten“ (Wypusz 2015: 82). Diese negativen Wirkungen nennt man negativen Transfer oder Interferenzen, womit Fehler gemeint sind, die sich aus früher gelernten Sprachen in die neu gelernte Fremdsprache einschleichen (vgl. Marx 2018). In den 70er Jahren herrschten zwei Hypothesen in der Spracherwerbsforschung: die Identitätshypothese, die behauptet, dass die Lernenden in allen Sprachen gewisse vorprogrammierte Stadien durchlaufen, und die Interlanguage-Hypothese, laut der ein neues drittes System, das Merkmale aus beiden Sprachen aufweist, aufgebaut wird (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14).

Erst am Ende der 80er Jahre wurden die Cross-linguistic Influences, also die sprachübergreifenden Einflüsse intensiver untersucht, wobei auch schon dem positiven Transfer eine größere Rolle zugeschrieben wurde. Pionier war in diesem Bereich Håkan Ringbom (1987; neue, überarbeitete Ausgabe 2007). Aufgrund dieser Tendenzen stieg das Interesse daran, wie man Deutsch nach einer anderen Fremdsprache, vorrangig nach Englisch, lehren könnte (vgl. Wypusz 2015: 82). DaFnE wurde zuerst Anfang der 1990er Jahre konzeptualisiert (vgl. Hufeisen 1991, 2019).

Dank der Entdeckungen der 90er Jahre über die „qualitativen und quantitativen Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“, schufen die Forschenden neue sprachunabhängige Modelle, mit denen sie das multiple Sprachenlernen darstellen konnten (Hufeisen 2003a: 7–8). Bei diesen Modellen zum multiplen Sprachenlernen stehen Transfer- und Interaktionsphänomene im Mittelpunkt und diese Modelle gehen davon aus, dass die früher erworbene Sprachen und die neuen Fremdsprachen einander beeinflussen, aber sie nähern sich diesem Phänomen aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven (vgl. Hufeisen 2003b: 98–99).

Das DMM (Dynamic Model of Multilingualism) von Herdina und Jessner (vgl. Berényi-Nagy 2013: 229) ist ein psycholinguistisches Modell (vgl. Hufeisen 2003a: 8). Das Modell geht davon aus, dass das multilinguale Bewusstsein der mehrsprachigen Menschen erhöht ist. Das multilinguale Bewusstsein besteht aus zwei Komponenten: aus dem metalinguistischen Bewusstsein, das die Fähigkeit ist, sich auf die sprachlichen Formen und Funktionen zu konzent-

rieren, und aus dem zwischensprachlichen Bewusstsein, das sich auf die Interaktion zwischen Sprachen bezieht (vgl. Jessner/Allgäuer/Hackl 2015: 220–221).

Das Rollen-Funktionsmodell von Hammarberg und Williams (vgl. Hufeisen 2003b: 99), das (wie Hufeisen und Gibson (2003: 15) feststellen) eher ein Sprachproduktionsmodell ist, konzentriert sich auf die Entwicklung der individuellen Lernprozesse (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

Bei dem FLAM (Foreign Language Acquisition Model), das eine Folgemodell kontrastiver Überlegungen ist (vgl. Hufeisen 2003a: 8), gilt die erste Fremdsprache als Hauptrahmen für die später zu lernenden Fremdsprachen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15).

Ich teile die Meinung von Berényi-Nagy (2017: 51), die dafür plädiert, dass das Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen/Gibson 2003, 2019) das relevanteste aus der Sicht der Fremdsprachenlehrforschung ist. Dieses Modell stellt die Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen dar (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15) und geht von der chronologischen Beschreibung der jeweiligen Faktoren aus. Diese Faktoren konstituieren vier Stufen des Spracherwerbs: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx) (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

Unter der Erstsprache (L1) wird die Sprache verstanden, die man als Kleinkind in natürlicher Umgebung als seine Muttersprache erlernt (Feld-Knapp 2014: 15). Der Erstspracherwerb (L1) des Kindes wird am Anfang durch zwei Faktorenkomplexe beeinflusst, diese sind die neurophysiologischen Faktoren (wie zum Beispiel generelle Spracherwerbsfähigkeit oder Alter) und die lernerexternen Faktoren (wie zum Beispiel Lernumwelt oder Art und Umfang des Inputs) (Hufeisen 2010: 201–202).

Wenn das Kind beginnt, eine Fremdsprache zu lernen, hat es schon Erfahrungen mit seiner Erstsprache (auch Muttersprache genannt) und diese Erfahrungen sind die linguistischen Faktoren, die das Lernen von L2 beeinflussen (Hufeisen/Gibson 2003: 16–17). Neurophysiologische und lernerexterne Faktoren sind auch beim Lernen einer ersten Fremdsprache bedeutend. Speziell in dem institutionellen Fremdsprachenunterricht sind die lernerexternen Faktoren wichtig: es ist zum Beispiel nicht egal, ob man nur eine Fremdsprachenstunde pro Woche hat oder jeden Tag die Gelegenheit hat, sich die Sprache anzueignen (Hufeisen 2010: 202). Bei dem L2-Lernen spielen emotionale Faktoren (z.B.: Motivation oder Angst) und kognitive Faktoren (z.B.: sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein usw.) eine Rolle (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 16–17).

Wenn man eine zweite Fremdsprache lernt, geht es nicht nur um eine weitere Fremdsprache, sondern auch darum, dass sich der Prozess, eine Fremdsprache zu lernen, wiederholt, weshalb es einen qualitativen Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten und dem einer zweiten Fremdsprache gibt (Hufeisen 2010: 203).

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache sind auch die vorher erwähnten Faktoren von Bedeutung, aber bei den linguistischen Faktoren wird auch L2 beeinflusst. Diese fünf Kategorien ergänzen sich beim L3-Lernen durch fremdsprachspezifische Faktoren (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Diese Faktoren beinhalten „die Fähigkeiten von sprachübergreifendem Denken und von interlingualem Erschließen“ (Berényi-Nagy 2017: 78).

Die Lernenden können ihre Fremdsprachlernstrategien (z.B. wie sie Vokabeln am schnellsten lernen können, wie sie eine Textrezeptionsaufgabe lösen können usw.) beim Lernen einer neuen Sprache sehr gut benutzen (Hufeisen 2010: 204). Die emotionalen Faktoren sind auch

beim Lernen einer zweiten Fremdsprache bedeutend. Wenn die Lernenden negative Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen haben, können sie Angst vor einer neuen Fremdsprache haben. Wenn die Lernenden fühlen, dass ihre Sprachkenntnisse, die sie früher erworben haben, beim Lernen einer zweiten Fremdsprache helfen können, werden sie motivierter und so wird auch das Lernen erfolgreicher sein.

Hufeisen (2010: 204–205) unterscheidet „die Faktoren des Lernens weiterer Fremdsprachen (L_x , wobei immer für $x > 2$ gilt)“ (Hufeisen 2010: 204). Diese Faktoren funktionieren ähnlich wie die Faktoren des L3-Lernens. Mit jeder neuen Sprache werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren und die linguistischen Faktoren breiter. Die Lernenden können mehr Erfahrungen mit Fremdsprachen beim Lernen einer neuen Fremdsprache verwerten.

Das Faktorenmodell zeigt, dass es zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede gibt (Hufeisen 2010: 201). Laut dem Modell gibt es nicht nur eine negative Seite, wenn man verschiedene Sprachen lernt, sondern die früheren Erfahrungen können das Lernen einer zweiten Fremdsprache auch positiv beeinflussen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Mit Hilfe früherer Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien wird das Lernen einer zweiten Fremdsprache erleichtert.

Wenn man frühere Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache hat, hat man große Lernvorteile (vgl. Marx 2018). Mit dem Lernen der L2 in der Grundschule erwirbt das Kind Erfahrungen, die auch später sehr nützlich sein werden, wenn es mit dem Lernen einer anderen Fremdsprache beginnt: das Kind erwirbt Lernstrategien und findet heraus, welcher Lerntyp es ist (vgl. Hufeisen 2003a: 9). Wenn man nach Englisch Deutsch lernt, gibt es viele Erleichterungen auf dem Feld des Wortschatzes und auch auf dem Feld der Grammatik. Die Internationalismen (z.B. *informieren – to inform, die Funktion – function*), die Anglizismen (z.B. *cool, Second Hand*) und die Wörter, die aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund stammen (z.B. *Apfel – apple, Buch – book*), können die Lernenden sehr einfach und schnell erkennen (vgl. Marx 2018).

Auch die strukturellen Ähnlichkeiten der zwei Sprachen (z.B. die Wortstellung bei den Fraagesätzen in beiden Sprachen: *Wo ist Peter? – Where is Peter?*) können beim L3-Lernen hilfreich werden. Beim Verstehen grammatischer Erscheinungen bedeuten die Vorkenntnisse der englischen Sprache eine große Hilfe besonders für Lernende, deren Muttersprache etymologisch weit entfernt vom Deutschen steht (wie beispielsweise bei Lernenden mit Ungarisch als L1). Nach Englisch können auch textuelle Merkmale problemloser gelernt werden: die Lernenden, die zum Beispiel schon eine Bildbeschreibung auf Englisch machen können, kennen schon den Aufbau und den Inhalt solcher Texte, und deshalb können sie zum Beispiel viel einfacher ein Bild auf Deutsch beschreiben (vgl. Marx 2018).

3. Deutsch und Englisch aus der Sicht der ungarischen Lernenden

Nach dem genetischen Aspekt sind das Deutsche und das Englische zu der indoeuropäischen Sprachfamilie gehörende germanische Sprachen. Verwandte Sprachen, die zur selben Sprachfamilie gehören, verfügen über ähnliche Merkmale. Indoeuropäische Sprachen sind Sprachen, die ursprünglich „in den nördlichen Gebieten des Schwarzen und des Kaspischen Meeres“

(Forgács 2007: 24) gebraucht wurden. Diese Sprachfamilie ist der „nach der SprecherInnenzahl größte Sprachstamm überhaupt“ (Bußmann 2002: 299).

Genetisch gesehen ist aber das Ungarische von beiden Sprachen weit entfernt, weil es zu einer anderen, zur finno-ugrischen Sprachfamilie, gehört und es mit den finnisch-ugrischen und samojedischen Sprachen verwandt ist, die in Europa und in Westsibirien gesprochen werden. Die nächsten Verwandten der ungarischen Sprache sind das von den Mansi gesprochene Wogulische und das von den Chanti gesprochene Ostjakische. Diese Völker leben entlang des Flusses Ob in Westsibirien (Brdar-Szabó 2010: 733).

Ein großer Unterschied zwischen Ungarisch und den germanischen Sprachen besteht darin, dass Ungarisch eine agglutinierende Sprache ist, und Deutsch und Englisch zu den flektierenden Sprachen gehören. Während im Ungarischen die grammatischen Funktionen durch Aneinanderreihung von Affixen ausgedrückt werden, wandeln die Wörter in den flektierenden Sprachen in ihren grammatischen Formen ab, und treten die grammatischen Kategorien in Endungen auf, die komplex sind und von der Form des Stammes abhängen (Forgács 2007: 28–29).

In den folgenden zwei Teil-Kapiteln gehe ich auf die kontrastive Betrachtung der drei Sprachen in Bezug auf die Lexik und auf die Grammatik näher ein.

3.1. Vergleich der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Ungarisch in Bezug auf die Lexik

Wie bereits erwähnt, sind Deutsch und Englisch verwandte Sprachen, deshalb gibt es viele Ähnlichkeiten in Bezug auf den Wortschatz. Viele Wörter stammen aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund (z.B. dt. *Apfel* – eng. *apple*, dt. *Nase* – eng. *nose*, dt. *Vater* – eng. *father*, dt. *Mutter* – eng. *mother*, dt. *gehen* – eng. *go*) (Marx 2018). Diese Wörter sind formell sehr ähnlich, weil sie etymologisch auf einen gemeinsamen Stamm zurückgeführt werden können.

Auch nach der Trennung der westgermanischen Sprachen hatte Englisch einen großen Einfluss auf das Deutsche. Heute kann man auch die Tendenz feststellen, dass viele englische Wörter und Begriffe als Anglizismen ins Deutsche eingehen. Oft lassen sich die englischen Wörter im Deutschen problemlos einbürgern und sie können mit deutschen Flexions- und Wortbildungsmorphemen benutzt werden (z.B. *downloaden*, *abchecken*) und zusammen mit deutschen Wörtern Kompositen bilden (z.B. *Fußballtrainer*, *Puzzle-Spiel*).

Die Internationalismen gehören zum Wortschatz beider Sprachen. Die internationalen Wörter sind Wörter, die man in den meisten europäischen Sprachen finden kann. Diese Wörter stammen im Allgemeinen aus dem Lateinischen (vgl. Schläefer 2002: 71). Auch in der Lexik der ungarischen Sprache gibt es viele Internationalismen.

Obwohl das Ungarische von den germanischen Sprachen weit entfernt ist, hatten Deutsch und Englisch eine Wirkung auf die ungarische Sprache. In der Geschichte lebten die ungarisch- und die deutschsprechenden Menschen nebeneinander, und während der Herrschaft der Habsburger hatte die deutsche Sprache einen großen Einfluss auf das Ungarische, und viele neue Wörter wurden aus dem Deutschen übernommen. Im 17. Jahrhundert, in der Zeit der ungarischen Neologie, wurden viele deutsche Zusammensetzungen ins Ungarische übersetzt und diese zusammengesetzten Wörter (z.B. *víztükö* – *Wasserspiegel*, *anyanyelv* – *Muttersprache*) leben auch in der heutigen ungarischen Sprache als Lehnübersetzungen (vgl. Gerstner 1999: 387) weiter.

Am Ende des 20. Jahrhunderts bekam aber auch in Ungarn das Englische eine immer größere Bedeutung. Die Wirkung des Englischen auf die ungarische Sprache auf dem Gebiet des Wortschatzes ist auch heute groß: neue Wörter (vor allem in Bezug auf die digitale Welt) werden oft aus dem Englischen übernommen (z.B. *CD, DVD, pendrive, mobil*)

Obwohl die Wirkung der indo-europäischen Sprachen auf das Ungarische erweislich ist, sind sie weit entfernte Sprachen, deshalb gibt es viele Schwierigkeiten für die Lernenden mit Ungarisch als L1 beim Lernen der deutschen oder der englischen Sprache.

Das Wortschatzlernen bedeutet für die Lernenden ein großes (vielleicht das größte) Problem (vgl. Bohn 2003: 8). Einerseits müssen die Lernenden sehr viele Wörter lernen, um eine Sprache ausdrucksvoll sprechen zu können. Andererseits ist es auch problematisch, die Bedeutung der Wörter anzugeben. Ein Wort hat nicht nur eine Hauptbedeutung, sondern auch Nebenbedeutungen. Die Bedeutung der Wörter ist immer kontextabhängig.

Es kann beim Fremdsprachenlernen sehr demotivierend sein, dass die Lernenden sich nicht ausdrücken können. Wenn man aber schon Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache hat, kann man diese Schwierigkeiten leichter akzeptieren. Lernende, die Deutsch als L3 lernen, haben schon ‚*metasprachliche/metalinguistische Bewusstheit*‘ und deren Subtyp Wortbewusstheit, die bei der Wahrnehmung und Segmentierung der Wörter eine Rolle spielt, und deshalb scheint ihnen das Lernen der Lexik auch einfacher zu sein (Schluer 2017: 186). In der Wortschatzarbeit bedeuten ihnen auch die Internationalismen und die Anglizismen eine große Hilfe.

3.2. Vergleich der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Ungarisch in Bezug auf die Grammatik

Seit Langem wissen die Forschenden, dass die Muttersprache der Lernenden das Lernen einer Fremdsprache beeinflusst. Einerseits können die muttersprachlichen Kenntnisse beim Fremdsprachenlernen helfen, andererseits machen sie das Lernen einer Fremdsprache schwieriger. Hessky (1994: 23) schreibt über die häufigsten Fehlerquellen beim Fremdsprachenlernen Folgendes:

Die potentiell größeren Lernschwierigkeiten und häufigsten Fehlerquellen scheinen mit Ausdrucksmitteln der FS [Fremdsprache] vor allem in zwei Bereichen verbunden zu sein:

- (1) wo die FS nach funktionalen (begrifflich-semantischen) Kategorien differenziert, die dem Lernenden aus seiner MS [Muttersprache] unbekannt sind, etwa die Opposition Abgeschlossenheit – Nichtabgeschlossenheit beim Tempusgebrauch (weil es diese im Ungarischen nicht gibt);
- (2) wo die Ausdrucksmittel der FS als redundante Elemente nicht, d. h. auf keine einleuchtende Weise, systematisiert werden können, weil keine Zuordnungsmöglichkeit zu Formen und Funktionen der MS besteht. Aus der Sicht des ungarischen Lernenden läßt sich hierzu etwa die Deklination des attributivischen Adjektivs im Deutschen nennen.¹ (Hessky 1994: 23)

Aus der Sicht der ungarischen Lernenden gibt es also viele Schwierigkeiten beim Deutschlernen, weil Ungarisch und Deutsch weit entfernte Sprachen sind. Aber in dem Fall, wenn die Lernenden mit einer nicht-indoeuropäischen Muttersprache Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen, haben die Lernenden schon Erfahrungen mit einer indoeuropäischen Sprache. So kann das Englische einige Funktionen der L1 übernehmen (Bócz-Barna 2014: 38), weil die Lernenden öfter auf L2 als auf L1 zurückgreifen können (Bócz-Barna 2014: 43).

¹ Abkürzungen von Hessky (1994): FS = Fremdsprache, MS = Muttersprache.

Im Folgenden stelle ich grammatische Erscheinungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit dar, die den ungarischen Lernenden problematisch werden können, bei deren Erlernen aber Vorkenntnisse des Englischen helfen können.

Da Deutsch ein flektierender Sprachtyp ist, kann das Deutschlernen für Lernende mit Ungarisch als L1 besonders schwierig werden. Diese Lernenden haben oft Probleme mit dem Erlernen der Formen unregelmäßiger Verben (z.B. *stehen – stand – gestanden*). In diesem Fall muss man nicht nur die Affixe lernen, sondern auch die Änderungen in dem Stamm. Die Lernenden, die Deutsch als L3 nach Englisch lernen, haben schon Kenntnisse über eine flektierende Sprache, deshalb können sie viel einfacher diese grammatischen Strukturen verstehen. Diese Verbformen sind in den zwei Sprachen sogar oft ähnlich (z.B. dt. *singen – sang – gesungen*, engl. *sing – sang – sung*; dt. *trinken – trank – getrunken*, engl. *drink – drank – drunk*), deshalb können die Vorkenntnisse über englische Formen der Verben das Lernen deutscher Verbformen erleichtern.

Auch in der Zeitstruktur der zwei verwandten Sprachen kann man Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede finden. Aus der Perspektive eines/einer Lernenden mit Ungarisch als L1 kann es überraschend sein, dass es sowohl im Englischen als auch im Deutschen mehr Zeitformen gibt als im Ungarischen. Der richtige Gebrauch dieser Zeitformen kann Schwierigkeiten verursachen. Auf Englisch kann man zum Beispiel die Vergangenheit mit mehreren Zeitformen ausdrücken: Past Simple, Past Perfect, Past Continuous, Past Perfect Continuous, aber auch Present Perfect und Present Perfect Continuous beziehen sich auf ein Ereignis, das in der Vergangenheit geschehen ist (vgl. Eastwood 2002: 82–94). Ein großer Unterschied ist, dass es in dem Deutschen nur drei Zeitformen (Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt) gibt, mit denen die Vergangenheit ausgedrückt werden kann. Viele glauben, dass Deutsch eine viel schwierigere Sprache als Englisch ist, was sehr demotivierend in den ersten Phasen des Deutschlernens werden kann. Am Beispiel der Zeitstruktur der zwei Sprachen können aber die Lehrenden diesen Aberglauben widerlegen und den Lernenden zeigen, dass die deutsche Sprache nicht so schwierig ist, wie sie glaubten und manchmal auch einfacher als Englisch sein kann. Wenn Lernende früher auf die Vielfalt der Zeitformen getroffen sind, können sie die Zeitformen in einer anderen Sprache viel einfacher und schneller verstehen.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem finno-ugrischen Ungarisch und den indoeuropäischen Sprachen Englisch und Deutsch besteht darin, dass in der Struktur der ungarischen Grammatik die synthetischen Züge dominieren. In den zwei germanischen Sprachen werden zum Beispiel bestimmte Zeitformen analytisch gebildet. Die deutsche Zeitform Perfekt wird auch analytisch gebildet aus einem konjugierten Hilfsverb, das verbspezifisch *haben* oder *sein* ist, und aus dem Partizip Perfekt. Aus formeller Sicht steht Present Perfect zum Perfekt sehr nah. Diese Zeitform wird auch analytisch aus einem konjugierten Hilfsverb (*have*) und aus der Past-Participle-Form des entsprechenden Verbes gebildet. In dem Ungarischen wird aber die Zeitform der Vergangenheit durch Suffix *-t* oder *-tt* synthetisch gebildet. Beim Verstehen, wie analytische Strukturen in einer Sprache funktionieren, können die englischen Erfahrungen mit der Bildung der Zeitform Present Perfect helfen. Man darf aber bei diesem Beispiel die Möglichkeit des negativen Transfers nicht vergessen. Obwohl die Struktur der zwei Zeitformen ähnlich ist, gibt es auch Unterschiede, die das Lernen für die ungarischen Lernenden problematisch machen können. Einerseits ist die Wortfolge in den zwei Sprachen nicht identisch, andererseits gibt es auch Unterschiede in den Bedeutungen.

Im Ungarischen gibt es „kein[en] Kasus [im] indoeuropäischen Sinne des Wortes“, sondern die Funktion des Kasus wird durch Kasussuffixe erfüllt. Auch in dem Gebrauch der Kasussuffixe erscheint der synthetische Charakter der ungarischen Sprache (Brdar-Szabó 2010: 733).

Im Ungarischen kann man über eine Wortklasse „névutó“ (Postposition) sprechen, die aus formaler Sicht im Deutschen keine Wortklasse erfüllt. Die sogenannten Postpositionen (z.B. *a ház elött, a ház felett, a ház alá*) erscheinen im Deutschen als Fügewörter (z.B. *vor dem Haus, über dem Haus, unter das Haus*) (Hessky 1994: 21). Die meist verwendeten Postpositionen im Ungarischen entsprechen den Präpositionen oft auch im Englischen (z.B. *in front of the house, over the house, under the house*). Beim Gebrauch der Präpositionen in der deutschen Sprache können die Erfahrungen mit dem Englischen helfen.

Aufgrund der vorher erwähnten Beispiele ist festzustellen, dass die früheren Erfahrungen mit der englischen Grammatik den Lernenden beim Verstehen der deutschen grammatischen Strukturen viel Hilfe bieten können. Man soll aber nicht vergessen, dass Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen das Lernen nicht nur erleichtern können. Die sog. „falsche Freude“, d.h. Wörter aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich oder gleich klingen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben, können beispielsweise die Lernenden in die Irre führen.

4. DaFnE in den DaF-Lehrwerken: Eine Analyse

In dieser Arbeit werden DaF-Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1–A2 analysiert, die in den ungarischen Mittelschulen vorwiegend benutzt werden. Diese Lehrwerke wurden in die offizielle Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 („Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre“) aufgenommen.

Im Folgenden beschäftige ich mich damit, in welchen DaF-Lehrwerken und in welchen Themenbereichen das DaFnE-Konzept erscheint. Aus der Perspektive von Hufeisens Modell sind die Lehrwerke sehr wichtig, weil sie bei den lernerexternen Faktoren als die wichtigsten Input-Quellen eine große Rolle spielen.

Die Tabelle (Abbildung 1) stellt dar, in welchen Lehrwerken und in welchen Bereichen das Erscheinen des DaFnE-Konzeptes untersucht wurde. In der Tabelle habe ich die Titel der analysierten Lehrwerke und die untersuchten Bereiche aufgelistet. Die Bereiche entsprechen den Grundfertigkeiten und den Teilfertigkeiten, die im kommunikativen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden sollen. Ich habe mit Plus (+) markiert, wenn das DaFnE-Konzept im jeweiligen Lehrwerk im gegebenen Bereich aufzufinden ist und mit Minus (–), wenn das Konzept nicht verwendet wurde.

	studio d A1	Kon- Takt 1	Kekse 1	Start! Neu	Direkt 1	Schritte international	Ideen 1
Textrezeption	+	+	+	–	–	–	–
Textproduktion	–	–	–	–	–	–	–
Lexik	+	+	+	–	–	–	+
Grammatik	–	–	+	–	–	–	–
Aussprache	–	–	–	–	–	–	–
Landeskunde	–	–	–	–	–	–	–

Abb. 1. DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken

Aufgrund der Datenerhebung kann festgestellt werden, dass es unter den sieben analysierten Lehrwerken nur vier gibt, in denen das DaFnE-Konzept explizit erscheint. In den Lehrwerken „Direkt 1“, „Start! Neu Német I.“ und „Schritte international“ kommen keine Aufgaben oder Hinweise vor, in denen das DaFnE-Konzept auftritt. In den Lehrwerken „studio d A1“, „Kontakt 1“, „Ideen 1“ und „Kekse 1“ kann man Aufgaben in Bezug auf die Lexik und die Textrezeption finden, in denen das DaFnE-Konzept wahrnehmbar ist. In „Kekse 1“ tauchen auch Hinweise auf die Ähnlichkeiten deutscher und englischer grammatischen Strukturen auf. Bei dem Lehrwerk „Kekse 1“ wird auch in dem Vorwort formuliert, dass das DaFnE-Konzept eine wichtige Rolle bei der Vermittlung der deutschen Sprache spielt (vgl. Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7).

4.1. Das DaFnE-Konzept in Bezug auf die Lexik in den DaF-Lehrwerken

In den analysierten DaF-Lehrwerken wird, vorwiegend bei den ersten Lektionen, mit der Hilfe internationaler Wörter das Verstehen deutscher Texte erleichtert. Internationale Wörter oder anders genannt Europäismen sind Wörter, die sich auch in anderen europäischen Sprachen finden und oft auf das Lateinische zurückgehen (vgl. Schlaefter 2002: 71). Aus der Sicht von Hufeisens Faktoren-Modell sind die Internationalismen sowohl bei L2-Lernen als auch bei L3-Lernen von Bedeutung. Die Internationalismen sind Teil auch der englischen Lexik, diese Wörter lernen die Lernenden in dem Englischunterricht kennen (oder sogar schon in ihrer Muttersprache kennen sie diese), deshalb können die Lernenden diese Wörter schon am Anfang des Lernens der deutschen Sprache als L2 bzw. L3 erkennen und mit ihnen unter Umständen sogar die Bedeutung ganzer Texte erschließen. Die Internationalismen gehören zu den linguistischen Faktoren der L1 und L2.

Im Folgenden erörtere ich an konkreten Beispielen aus den ausgewählten Lehrwerken, wie und bei welchen Übungs- und Aufgabentypen das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken erscheint.

4.1.1. Studio d A1

„studio d“ ist ein Kurs- und Übungsbuch für Jugendliche, und besteht aus drei Bänden, die den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens von A1 bis B1 völlig entsprechen (Funk/Kuhn/Demme 2006: 3). In der vorliegenden Arbeit wird der erste Band der regional überarbeiteten Lehrwerkreihe nach dem DaFnE-Konzept analysiert. Dieser Band vermittelt Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1.

In dem Lehrwerk erscheint das DaFnE-Konzept in Bezug auf den Wortschatz bei den internationalen Wörtern (Funk/Kuhn/Demme 2006: 8–9). Die folgende Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, wie man internationale Wörter in den DaF-Unterricht einbeziehen kann. Im Lehrwerk werden internationale Wörter mit Bildern vermittelt. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, internationale Wörter mit den Bildern zu verbinden. Viele von diesen Wörtern finden sich auch in dem Englischen und auch in dem Ungarischen wie *Musik – music, Touristen – tourist, Supermarkt – supermarket, Telefon – phone, Kurs – course, Kaffee – coffee, Computer – computer, Cafeteria – cafeteria, Oper – opera, Espresso – espresso, Euro – euro, Orchester – orchestra und Schule – school*. Mit Hilfe dieser Aufgabe werden sowohl die ungarischen als auch die englischen Lexeme aktiv und als Transferbasen im mentalen Lexikon bereitgestellt.

Unter den Wörtern gibt es auch solche, in deren Rechtsschreibung auch der englische Vorgänger erscheint (z.B. *Airport, Computer, Airbus*) und nur die großen Anfangsbuchstaben einen Unterschied zwischen den deutschen und englischen Wörtern machen. Mit der Hilfe ihrer Vorkenntnisse können die Lernenden sehr schnell die Bedeutung dieser Wörter erschließen und die Aufgabe lösen, was sehr motivierend in der ersten Phase des Lernens des Deutschen als L3 ist.

Internationale Wörter erscheinen in diesem Lehrwerk auch in einer Leseverstehensaufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 14). In dieser Aufgabe wird das globale Leseverstehen entwickelt. Die Lernenden bekommen elf internationale Wörter und sollen diese mit Texten verbinden. Die Texte enthalten auch viele Europäismen und Anglizismen, deshalb können auch die Anfänger*innen die wichtigsten Informationen in den Texten wahrnehmen. Das Lehrwerk gibt auch einen Lerntipp auf Ungarisch: „A nemzetközi szavak sokat segítenek a német szövegek megértésében.“ [Die internationalen Wörter helfen oft beim Verstehen deutscher Texte. – übersetzt von mir V.L.] (Funk/Kuhn/Demme 2006: 14), und das Lehrwerk vermittelt damit auch eine Rezeptionsstrategie, was zu den fremdsprachenspezifischen Faktoren von Hufeisen gehört. Das Lehrwerk hilft den Lernenden mit diesem Lerntipp, sprachübertragend zu denken. Die Wörter sind die kleinsten selbstständigen Bedeutungsträger und die wichtigsten Baumaterialien einer Sprache, aber sie befinden sich in Texten (vgl. Bohn 2003: 19), deshalb ist es besonders nützlich, wenn sie (wie hier) durch Texte vermittelt werden. Die Lernenden können aufgrund ihrer Wortbewusstheit aus L1 und L2 (gehört zu den kognitiven Faktoren) die Wörter (vor allem die Internationalismen) im Text erkennen und beim Verstehen benutzen.

Auf dieser Aufgabe aufbauend folgen im Lehrwerk zwei Aufgaben (Funk/Kuhn/Demme 2006: 15), die sich mit der Semantisierung der im Lesetext vorkommenden Wörter beschäftigen. Zuerst sollen die Lernenden die bekannten Wörter sammeln und in der nächsten Aufgabe sortieren. In dieser Aufgabe werden die Internationalismen in sechs Themen geordnet. Die Sortierung dieser Wörter ist sehr nützlich für die Lernenden, weil der Wortschatz auch in unserem Gehirn strukturiert eingespeichert ist. Wenn man neue Wörter lernt, verbindet man diese mit anderen, schon gespeicherten (vgl. Bohn 2003: 82).

Auch eine andere Aufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 28) folgt diesem Konzept und baut auf die Sammlung und Sortierung bekannter Wörter. Die Lernenden sollen die Wörter, die sie kennen, sammeln und nach Themenbereichen sortieren. Die Wörter in Bezug auf Geographie sind in den meisten Sprachen ähnlich. In dem Text gibt es viele Städtenamen (z.B. *New York, Hongkong, St. Petersburg* usw.), die die Lernenden im Allgemeinen sehr schnell erkennen können. Ein anderer Themenbereich ist Kaffee: hier können die Lernenden Kaffeesorten (z.B. *Espresso, Cappuccino, Caffè Latte*) oder bekannte und berühmte Cafés (z.B. *Starbucks, Segafredo, Coffee Bean*) sammeln. Diese Wörter gehören auch zu den Internationalismen. Eine weitere Kategorie heißt „andere“: hier können die Lernenden alle bekannten Wörter, die nicht zu den Bereichen „Kaffee“ und „Geographie“ gehören (z.B. *international, populär* usw.) eintragen. Die Lernenden sollen nicht nur Internationalismen, sondern alle bekannten Wörter sammeln und sortieren. Die Sammlung bekannter Wörter in einem Text kann sehr motivierend sein, weil die Lernenden sich nicht darauf konzentrieren, was sie noch nicht wissen. Wenn die Lernenden Leseverstehensaufgaben machen, kennen sie oft nicht alle Wörter, aber wenn sie lernen, dass sie sich aufs Bekannte konzentrieren sollen, werden sie mehr verstehen. Da die emotionalen Faktoren beim Fremdsprachenlernen besonders wichtig sind, ist diese Aufgabe eine gute Lösung dafür, die Lernenden zu motivieren.

Nach der Wortschatzarbeit bietet das Lehrwerk noch eine kreative Aufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 15): Die Lernenden sollen selbst in deutschen Zeitungen internationale Wörter finden und eine Zeitungscollage machen. Der Motivationsfaktor dieser Aufgabe ist sehr hoch. Einerseits können die Lernenden etwas Kreatives schaffen, andererseits haben sie das Gefühl, dass sie schon etwas in deutschen Texten verstehen können. Die gute Wirkung solcher Projektarbeiten besteht darin, dass die Lernenden, während sie Wörter sammeln, auch viel anderes unbemerkt lernen können. Diese Aufgabe kann das Interesse der Lernenden erwecken und sie fürs Deutschlernen motivieren. Man darf aber auch die Nachteile solcher Aufgaben nicht vergessen. Eine solche Aufgabe braucht sehr viel Zeit, deshalb wählen die Lehrenden solche Aufgaben nicht so häufig oder wenn, dann als Hausaufgabe. Die Entscheidung, ob eine Projektarbeit in der Deutschstunde gemacht wird, ist immer sehr schwierig, und die Lehrenden sollen immer über mehrere Aspekte (z.B. Ziel der Stunde, Alter, Anzahl der Deutschstunden usw.) nachdenken.

Im Lehrwerk „studio d A1“ beschäftigt sich eine ganze Lektion mit dem Thema „Über Länder und Sprachen sprechen“. In dieser Lektion gibt es eine Aufgabe zur Mehrsprachigkeit in Europa (Funk/Kuhn/Demme 2006: 54). In dieser Aufgabe werden verschiedene Texttypen, die auch in dem Alltag häufig vorkommen, dargestellt. Die Aufschriften auf den öffentlichen Verkehrsmitteln, die Texte auf den Packungen verschiedener Produkte sind im Allgemeinen mehrsprachig. Diese Aufgabe ist besonders nützlich, wenn man Deutsch als L3 lernt, weil sie eine perfekte Verkörperung der fremdsprachspezifischen Faktoren ist. Die Vorkenntnisse einer anderen europäischen Sprache werden hier wachgerufen und bei der Textrezeption benutzt. Mit Hilfe dieser Aufgabe können die Lernenden erfahren, dass ihre Kenntnisse und Erfahrungen aus anderen Sprachen beim Verstehen deutscher Texte helfen können. Sie können so auch eine Strategie der Textrezeption erlernen.

Nach dieser Aufgabe zur Mehrsprachigkeit, bringt das Lehrwerk eine Aufgabe zur Mehrsprachigkeit in Ungarn. Die Lernenden sollen eine Forschungsarbeit über die in Ungarn lebenden Minderheiten und deren Sprache machen (Funk/Kuhn/Demme 2006: 55). Diese Aufgabe ist sehr speziell, nur selten findet man solche in den DaF-Lehrwerken. Diese Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, dass in einem regional überarbeiteten Lehrwerk auch ungarnspezifische Aufgaben erscheinen können. Die Lernenden können mit Hilfe dieser Forschungsarbeit neue Informationen über die Landeskunde von Ungarn und nicht über Deutschland finden. Diese Aufgabe kann sehr nützlich sein, weil sie die positive Attitüde der Lernenden gegenüber den in Ungarn lebenden Minderheiten entwickelt. Sie bekommen eine neue Perspektive darüber, dass Mehrsprachigkeit auch in Ungarn ein relevantes Thema ist. Sie können die Kultur der Minderheiten, vor allem die der Ungarndeutschen, kennen lernen, und so können sie diese Menschen besser verstehen.

4.1.2. KON-TAKT 1

Das Lehrwerk „KON-TAKT 1“ ist der erste Band aus einer vier-bändigen Reihe, die für Jugendliche herausgegeben wurde. Das Lehrwerk vermittelt Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1. Das DaFnE-Konzept erscheint hier nur in vereinzelt Fällen und nur in Bezug auf die Lexik.

Nur in der ersten Lektion kann man Elemente finden, in denen das DaFnE-Konzept vorkommt. In zwei Aufgaben erscheinen die internationalen Wörter (Maros 2016: 7). Bei der Wortschatzarbeit in den ersten Stunden, wenn die Lernenden noch kaum etwas auf Deutsch können, können internationale Wörter viel helfen, deshalb arbeitet auch dieses Lehrwerk mit diesen Wörtern. Wörter wie zum Beispiel *Hamburger*, *Schokolade*, *Radio* usw. sind wohlbekannt und deren Verstehen bedeutet nicht einmal den Anfänger*innen ein Problem. Mit der Hilfe dieser Wörter können Informationen über die korrekte deutsche Aussprache oder über die Rechtsschreibung deutscher Wörter einfach vermittelt werden.

In dieser Aufgabe vermittelt das Lehrwerk auch die Rechtsschreibung der deutschen Substantive. Auch in einer Randbemerkung erscheint die Regel der Rechtsschreibung der Substantive: „*A főneveket mindig nagybetűvel írjuk!*“ [Substantive werden immer mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben! – übersetzt von mir V.L.] (Maros 2016: 7). In der Aufgabe b sollen die Lernenden die Substantive unter den internationalen Wörtern suchen und markieren. Da die Lernenden, die Deutsch als L3 lernen, höhere Sprachbewusstheit haben, können sie diese Aufgabe einfacher lösen. Mit dieser Aufgabe können die Lernenden für die Besonderheiten der deutschen Rechtsschreibung sehr schnell sensibilisiert werden.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Lernenden die Sprache produktiv benutzen können. Am Anfang ist es sehr problematisch, weil die Lernenden noch keinen breiten Wortschatz und keine grammatischen Kenntnisse haben. In Abbildung 12 ist eine Aufgabe zu sehen, in der die Lernenden kleine Diskussionen machen sollen. Mit den internationalen Wörtern wird auch diese Aufgabe viel problemloser.

Das Genus der Substantive in der deutschen Sprache bedeutet für die Anfänger*innen ein großes Problem. Die deutschen Substantive müssen daher immer mit dem entsprechenden bestimmten Artikel gelernt werden, auch darauf macht hier das Lehrwerk die Lernenden aufmerksam. In einer Randbemerkung kann man einen Lerntipp auf Ungarisch finden: „*A főneveket mindig a névelővel együtt tanulja meg!*“ [Lernen Sie die Substantive immer mit dem Artikel! – übersetzt von mir V.L.] (Maros 2016: 7). Mit Hilfe internationaler Wörter kann auch das Erlernen des Genus erfolgreich vermittelt werden, weil die Lernenden mit dem Verstehen dieser Wörter keine Probleme haben, sie diese Wörter viel schneller lernen können, und sie sich deshalb besser auf das Genus konzentrieren können.

4.1.3. Ideen 1

„Ideen“ ist ein drei-bändiges DaF-Lehrwerk des Hueber Verlags, das zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 des GER führt. Im Weiteren wird der erste Band „Ideen Kursbuch 1“ nach dem DaFnE-Konzept analysiert.

Das DaFnE-Konzept erscheint auch hier bezüglich der Internationalismen. In einer Aufgabe sollen die Lernenden die internationalen Wörter mit Bildern verbinden. Das Lehrwerk vermittelt diese Europäismen mit Hilfe von visuellen Mitteln. In Aufgabe b können die Lernenden auch die Aussprache dieser Wörter erkennen. Diese Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Genus der deutschen Substantive vermittelt werden kann (Krenn/Puchta 2015: 14).

Neben den Internationalismen gibt es aber auch eine Aufgabe (Krenn/Puchta 2015: 74), in denen die Lernenden einen englischen Originaltitel mit einem deutschen Titel verbinden sollen. Diese Aufgabe bringt einen neuen Aspekt in den Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden kön-

nen wahrnehmen, dass die Übersetzung von Titeln nicht unbedingt eine Spiegelübersetzung bedeutet. Durch diese Aufgabe kann das kontrastive Denken der Lernenden entwickelt werden. Sie sollen Parallelen zwischen dem englischen und deutschen Titel finden. Mit dieser Aufgabe werden die fremdsprachspezifischen Faktoren aktiviert, weil die Lernenden sprachübertragend denken müssen. In dieser Aufgabe gibt es solche sprachlichen Elemente, die man nicht übersetzen kann. Diese sind die Namen (z.B. *Malcolm, Nanny*). Die Lernenden können diese Namen schnell erkennen und die Parallelen finden. Das Beispiel eng. *The Flintstones* und dt. *Familie Feuerstein* zeigt einerseits, wie man eine Familie in Englisch und in Deutsch nennen kann, andererseits liefert dieses Beispiel Informationen darüber, dass es sich lohnt, die sprechenden Namen zu übersetzen. Der englische Titel *The Bold and the Beautiful* wird *Reich und schön* übersetzt. Wenn die Lernenden früher Englisch gelernt haben, können sie die Bedeutung von eng. *beautiful* sehr schnell erkennen, aber das Wort *bold* ‚mutig‘ ist nicht mit dem Wort *reich* identisch. Mit Hilfe dieses Beispiels können die Lernenden erfahren, dass das Ziel der Übersetzung ästhetischer Texte nicht immer die perfekte Wiedergabe der originalen Bedeutung ist. Die Lernenden sehen sich Serien sehr gern an, deshalb aktiviert diese Aufgabe die emotionalen Faktoren des Sprachenlernens und fördert die Motivation der Lernenden.

4.1.4. Erkenntnisse der Datenerhebung in Bezug auf die Lexik

In den analysierten Lehrwerken werden oft Internationalismen verwendet, um Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bewusst zu machen. Die Internationalismen werden in allen drei Lehrwerken mit Bildern vermittelt. Die visuelle Darstellung ist sehr wirksam in der Wortschatzarbeit, weil die Lernenden so die Wörter mit etwas verbinden können, und so wird das Lernen der Vokabeln viel einfacher.

Mit Internationalismen können auch die deutsche Rechtschreibung (wie in „KON-TAKT 1“) und die deutsche Aussprache (wie in „KON-TAKT 1“ und in „Ideen 1“) präsentiert werden. Die Unterschiede in der Rechtschreibung oder in der Aussprache können sich die Lernenden bei diesen Wörtern problemlos merken, weil sie die ähnlichen englischen und ungarischen Formen schon kennen. In den vorher erwähnten zwei Lehrwerken wird auch der richtige Genusgebrauch durch Internationalismen eingeführt. Es gibt eine Aufgabe in „KON-TAKT 1“, in der die mündliche Textproduktion mit Hilfe internationaler Wörter entwickelt wird.

Von den drei Lehrwerken erscheinen solche Textaufgaben, die Internationalismen im Mittelpunkt haben, nur im Lehrwerk „studio d A1“. In der Kommunikation treten die Wörter nicht allein, sondern immer im Kontext auf, deshalb sind die Aufgaben in diesem Lehrwerk von großem Nutzen. Die Lernenden lernen mit Hilfe dieser Aufgaben eine Textrezeptionsstrategie kennen: sie können erfahren, dass die internationalen Wörter, deren Bedeutung sie schon kennen, das Verstehen eines Textes erleichtern können. In zwei Aufgaben sollen die Lernenden internationale Wörter im Text suchen und nach Themenbereichen sortieren. Diese Aufgaben sind auch sehr nützlich, denn die Vokabeln werden in dem Gehirn (im mentalen Lexikon) auch nicht isoliert, sondern miteinander vernetzt gespeichert.

Nur im „studio d A1“ gibt es eine Aufgabe mit internationalen Wörtern, die als Projektarbeit funktioniert. Diese Aufgabe kann sehr motivierend sein, weil die Lernenden mit kreativer Arbeit unbemerkt viel Neues lernen können, deshalb lohnt es sich, solche Aufgaben in dem Fremdsprachenunterricht zu machen.

In der folgenden Tabelle (Abbildung 2) habe ich zusammengefasst, wie die internationalen Wörter in den drei Lehrwerken erscheinen:

	studio d A1	KON-TAKT 1	Ideen 1
Wortschatzarbeit mit Bildern	+	+	+
Schriftliche Textrezeption	+	–	–
Mündliche Textproduktion	–	+	–
Vermittlung des deutschen Artikelgebrauchs (Grammatik)	–	+	+
Vermittlung der deutschen Aussprache	–	+	+
Vermittlung der deutschen Rechtsschreibung	–	+	–
Projektarbeit	+	–	–

Abb. 2. Internationalismen in den Lehrwerken studio d A1, KON-TAKT 1 und Ideen 1

In den drei untersuchten Lehrwerken gibt es nur wenige DaFnE-Aufgaben, die nicht mit Internationalismen operieren. Ein repräsentatives Beispiel bietet „studio d A1“, in dem es zwei Aufgaben in Bezug auf die Mehrsprachigkeit gibt. In der einen Aufgabe sollen die Lernenden im Alltag sehr oft vorkommende, mehrsprachige Texttypen verstehen. Mit dieser Aufgabe können die Lernenden erfahren, dass ihre fremdsprachlichen Vorkenntnisse bei der Textrezeption helfen können. Die andere Aufgabe ist eine Forschungsaufgabe über die Sprachen der in Ungarn lebenden Nationalitäten. Beide Aufgaben machen die Lernenden darauf aufmerksam, dass die Mehrsprachigkeit heute ein relevantes Thema ist.

In dem Lehrwerk „Ideen 1“ gibt es eine DaFnE-Aufgabe, die auf das kontrastive Denken der Lernenden baut. Sie sollen englische Originaltitel mit der deutschen Übersetzung verbinden. Mit dieser Aufgabe erfahren die Lernenden, worauf man achten soll, wenn man Titel übersetzt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das DaFnE-Konzept in diesen drei Lehrwerken in Bezug auf die Lexik meistens durch Internationalismen erscheint. Die Lehrwerke vermitteln internationale Wörter oft in den ersten Lektionen, weil das Verstehen dieser Wörter auch für die Anfänger*innen kein Problem bedeutet.

4.2. Das DaFnE-Konzept in dem DaFnE-Lehrwerk „Kekse 1“

Das regionale Lehrwerk „Kekse 1“ ist der erste Band aus einer drei-bändigen Reihe, die speziell für ungarische Jugendliche verfasst wurde, die Deutsch als L3 in der Sekundarstufe lernen. Das Lehrwerk mit den drei Bänden führt zu den Niveaustufen A1, A2 und B1/B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Unter den analysierten Lehrwerken ist „Kekse 1“ das einzige, in dem das DaFnE-Konzept wirklich als Konzept erscheint. Die Autor*innen schrieben darüber in dem Vorwort des Lehrwerkes wie folgt (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7):

Külön segítséget nyújtunk azoknak, akik az angol után (vagy azzal egyidejűleg) fognak hozzá a német nyelv tanulásához. Számukra a lapszélén utalunk az angol nyelvi párhuzamokra, ill. a „csapdahelyzetekre“. Wir bieten den Lernenden, die nach Englisch (oder gleichzeitig mit Englisch) mit dem Deutschlernen beginnen, eine Extra-Hilfe. Für sie gibt es Randbemerkungen über die Parallelen und über die „falschen Freunde“ (übersetzt von mir V.L.).

In diesem Lehrwerk gibt es nicht nur Aufgaben mit internationalen Wörtern, sondern auch Hinweise auf Parallelen in der englischen und deutschen Sprache. Die Autor*innen des Lehrwerkes

wollten die Lernenden auch auf den negativen Transfer aufmerksam machen, deshalb benutzen sie Ausrufezeichen, wenn Englischkenntnisse Lernende am Deutschlernen hindern. Es gibt 18 Randbemerkungen im Band 1, die in zwei Tabellen (Abbildung 3 und 4) dargestellt werden. In den drei Bänden des Lehrwerkes kann man insgesamt 38 Hinweise auf das Englische finden, in dem ersten Band gibt es die meisten Randbemerkungen (Berényi-Nagy 2013: 237).

4.2.1. Das DaFnE-Konzept in Bezug auf den Wortschatz in dem DaFnE-Lehrwerk „Kekse 1“

In dem Lehrwerk „Kekse 1“ gibt es acht Hinweise in Bezug auf den Wortschatz. Die meisten Hinweise beziehen sich auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch. Nur zwei Hinweise gibt es in dem Lehrwerk, die die Lernenden auf die „falschen Freunde“ aufmerksam machen. Die „falschen Freunde“ sind sprachliche Erscheinungen, die vielleicht formal ähnlich sind, aber nicht die gleiche Bedeutung haben (Bohn 2003: 18) Die Hinweise werden in der folgenden Tabelle (Abbildung 3) gezeigt:

Ähnlichkeiten	„Falsche Freunde“
Hallo! >> Hello!	bekommen <<>> become
vier >> four	
fünf >> five	studieren <<>> study
neun >> nine	
elf >> eleven	
zwölf >> twelve	
Montag >> Monday	
Freitag >> Friday	
Sonntag >> Sunday	
er >> he	
sie >> she	
ist >> is	
seit Montag >> since Monday	

Abb. 3. DaFnE-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Lexik (Tóth/Lázár/Kentsch 2006)

Es gibt sechs Hinweise zu Ähnlichkeiten in dem Lehrwerk. Die Ähnlichkeiten werden bei den Begrüßungsformen *Hallo!* und *Hello!*, (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 10) bei den Zahlen (z.B. *vier* – *four*, *fünf* – *five*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 12) bei den Namen der Wochentage (z.B. *Montag* – *Monday*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 31) klar gemacht.

Das Lehrwerk macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass die ähnlichen Wörter in den zwei Sprachen nicht immer dieselbe Bedeutung haben. Man muss zum Beispiel mit dem Wort *bekommen* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 50) vorsichtig umgehen, weil das ähnliche englische Wort *become* ‚jmd./etwas werden‘ und das deutsche Wort *bekommen* ‚von jmdm. etwas erhalten‘ bedeutet. Ein anderes gutes Beispiel für „falsche Freunde“ ist eng. *study* und dt. *studieren* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 22). Die zwei Verben haben einen gemeinsamen Stamm aus dem Lateinischen, aber das deutsche Wort *studieren* hat eine engere Bedeutung und bezieht sich nur auf die Universitätsstudien.

Natürlich erscheinen die Internationalismen auch in diesem Lehrwerk. In dieser Aufgabe (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7) kommen Internationalismen und Anglizismen (z.B. *Bikini, Creme, Deo, Cola, CD*) in den Texten vor. Wie bei den anderen Lehrwerken sollen die Lernenden auch hier ihre Vorkenntnisse wachrufen, und so können sie die Texte verstehen. Dieses Lehrwerk vermittelt die Internationalismen in einer Hörverstehenaufgabe. Die Lernenden sollen Gegenstände, die internationale Wörter sind, erkennen und mit den Nationen verbinden. Die Namen der Länder sind oft in den verschiedenen Sprachen ähnlich, diese gelten auch als Internationalismen. Diese Aufgabe ist sehr nützlich, weil die Lernenden nach dem Hören die entsprechenden Bilder finden sollen, und sie die Wörter sowohl visuell als auch auditiv wahrnehmen können.

Das Hörverstehen können die Lernenden mit Hilfe des Textes selbst korrigieren, so fördert das Lehrwerk das autonome Lernen. Das ist besonders für Anfänger*innen vorteilhaft, weil Textrezeption nach dem Hören für sie anstrengend sein kann und das Lesen eine Förderung für das Textverstehen bedeutet. Diese Aufgabe können die Lernenden auch als Leseverstehenaufgabe lösen.

Es gibt aber einen großen Unterschied zwischen „Kekse 1“ und den anderen analysierten Lehrwerken in Bezug auf den Wortschatz: hier werden nicht nur die Internationalismen präsentiert, sondern auch solche Wörter dargestellt, die aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund des Deutschen und des Englischen stammen. In diesem Fall werden wirkliche DaFnE-Hinweise in dem Lehrwerk eingebaut.

4.2.2. Das DaFnE-Konzept in Bezug auf die Grammatik in dem DaFnE-Lehrwerk „Kekse 1“

In „Kekse 1“ gibt es nicht nur Hinweise in Bezug auf den Wortschatz, sondern auch solche, die sich mit der Grammatik beschäftigen. Die folgende Tabelle (Abbildung 4) stellt diese Hinweise im Lehrwerk dar:

Ähnlichkeiten	„Falsche Freunde“
Das ist ... >> This is ...	Ich bin Ø Student. <<>> I'm a student.
wo ist Hamburg? >> where is Hamburg?	Hast du gespielt? <<>> Have you played?
Hamburg ist in Deutschland. >> Hamburg is in Germany.	
vier+zig >> four+ty	
hundert >> hundred	
Ich muss >> I must	
Ich kann >> I can	
Ich brauche Geld. >> I need money.	
viel >> much	
viele >> many	
hat – hatte >> has – had;	
kann- konnte >> can – could	

Abb. 4. DaFnE-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Grammatik (Tóth/Lázár/Kentsch 2006)

Die Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Satzstruktur werden auch in Randbemerkungen präsentiert. Bei dem Thema, wie man jemanden vorstellen kann, wird auch die englische Variante *This is ...* für das Deutsche *Das ist ...* gegeben (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 17).

Die Vorkenntnisse im Englischen als L2 können auch bei den Modalverben (z.B. *ich muss – I must; ich kann – I can*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 42–43) helfen. Auch die Präteritum-Formen der Verben *haben* und *können* in der dritten Person Singular (*hat – hatte, kann – konnte*) werden mit den englischen Past-Simple-Formen (*has – had, can – could*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 72) verglichen. Beim Verstehen des Unterschiedes zwischen den deutschen Wörtern *viel* und *viele* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 61) können die englischen Vorkenntnisse helfen, weil die Wörter *much* und *many* im Englischen sehr ähnlich funktionieren: die unzählbaren Wörter stehen mit eng. *much* und dt. *viel*, und die zählbaren mit eng. *many* und dt. *viele*. Das Lehrwerk baut auf diese Vorkenntnisse, und erleichtert so das Lernen dieser sprachlichen Formen.

Das Lehrwerk zeigt auch, dass die Lernenden mit den deutschen und englischen Zeitformen vorsichtig umgehen müssen, weil diese nicht eins zu eins zugeordnet werden können. Der Satz *Hast du gespielt?* ist zum Beispiel mit dem Satz *Have you played?* nicht identisch (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 78). Hier in diesem englischen Beispiel wird die Zeitform Present Perfect für eine Handlung genutzt, die in der Vergangenheit geschah und von der Gegenwart abgeleitet werden kann (vgl. Eastwood 2003: 86). Die deutsche Zeitform Perfekt bezeichnet Handlungen, die in der Vergangenheit geschahen (vgl. Helbig/Buscha 1992: 68), diese Handlungen müssen nicht von der Gegenwart abgeleitet werden. Obwohl die vorher erwähnten zwei Sätze aus formeller Sicht sehr ähnlich sind – beide Zeitformen werden analytisch aus einem konjugierten Hilfsverb (eng. *have*, dt. *hast*) und aus der past-participle-Form (eng. *played*) / Partizip-Perfekt-Form (dt. *gespielt*) des entsprechenden Verbes gebildet –, ist aber ihre Bedeutung nicht identisch.

Eine andere Randbemerkung macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass es Unterschiede im Artikelgebrauch der zwei Sprachen gibt: in dem deutschen Beispiel „*Ich bin Ø Student.*“ benutzt man den Nullartikel und der englische Satz „*I'm a student.*“ (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 18) ist mit dem unbestimmten Artikel korrekt.

4.2.3. Erkenntnisse der Datenerhebung in Bezug auf das DaF/E-Konzept im Lehrwerk „Kekse 1“

In dem Lehrwerk „Kekse 1“ gibt es insgesamt 18 Hinweise (Randbemerkungen), die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch lenken. Wie Abbildung 5 zeigt, beziehen sich diese Hinweise teilweise auf den Wortschatz, teilweise auf die Grammatik. Das Kreisdiagramm (Abbildung 5) gibt Auskunft darüber, dass es mehr Hinweise auf die Grammatik als auf die Lexik gibt. Der Unterschied zwischen der Zahl der Randbemerkungen bezogen auf die zwei Bereiche ist nicht so bedeutend. Der Grund dafür, warum es mehr Hinweise auf die Grammatik gibt, kann sein, dass in diesem DaF-Lehrwerk am Anfang stark auf die Grammatik konzentriert wird.

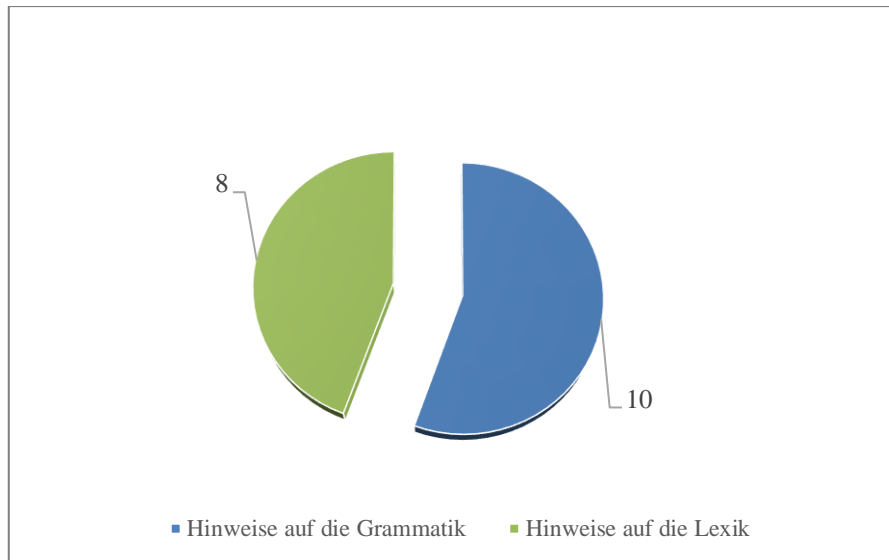


Abb. 5. Anteil der DaF/E-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 bezüglich der Grammatik und der Lexik

Wie erwähnt, machen die Randbemerkungen die Lernenden auf die Parallelen und auf die Unterschiede der deutschen und der englischen Sprache aufmerksam. Es muss aber hervorgehoben werden, dass in diesen Hinweisen nicht nur der positive Transfer gezeigt wird, sondern auch die „falschen Freunde“ erwähnt werden, so können die Lernenden erkennen, wo ihre englischen Vorkenntnisse beim Deutschlernen helfen, und wo diese Kenntnisse sie in Irre führen können. Das folgende Diagramm (Abbildung 6) stellt dar, wie viele Hinweise sich auf die Ähnlichkeiten und wie viele auf die „falschen Freunde“ beziehen:

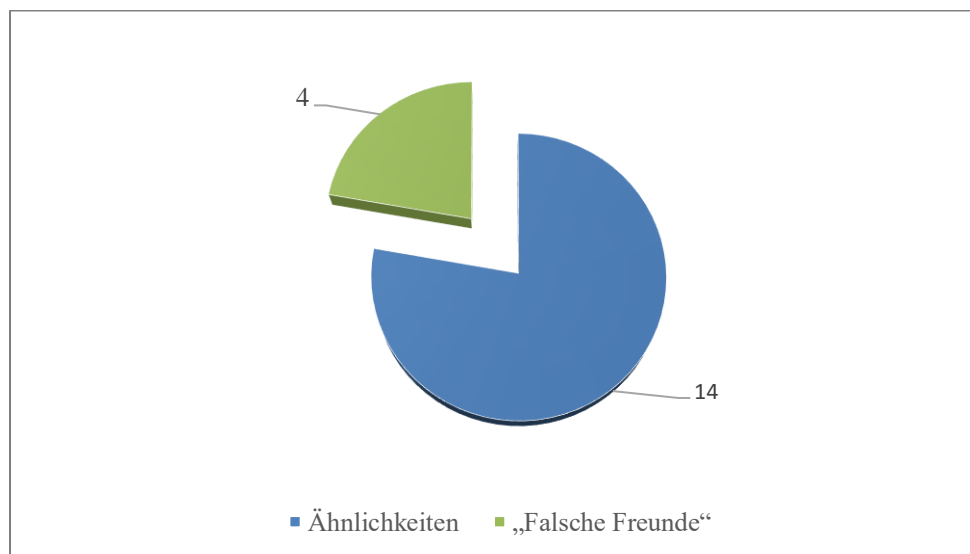


Abb. 6. Anteil der DaF/E-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Ähnlichkeiten und „Falschen Freunde“

Wie das Kreisdiagramm zeigt, treten in dem Lehrwerk „Kekse 1“ viel mehr Hinweise auf die sprachlichen Ähnlichkeiten als auf die „falschen Freunde“ auf. Der Grund dafür kann sein, dass es für Anfänger*innen viel motivierender ist, wenn sie erfahren können, dass ihre Vorkennt-

nisse in Englisch beim Deutschlernen helfen können. Es ist wichtig, die Lernenden auch auf den negativen Transfer aufmerksam zu machen, aber wenn sie zu oft erfahren, dass ihre früheren Kenntnisse sie in die Irre führen können, kann ihre Lernmotivation verringert werden.

Auch in diesem Lehrwerk wird das DaFnE-Konzept durch eine Aufgabe mit Internationalismen (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7) vermittelt. Diese Aufgabe ist ähnlich wie die Aufgaben im Lehrwerk „studio d A1“. Die Lernenden sollen mit Hilfe internationaler Wörter den Text verstehen. Diese Aufgabe entwickelt aber nicht das Leseverstehen wie im „studio d A1“, sondern das Hörverstehen der Lernenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das DaFnE-Konzept unter den analysierten Lehrwerken nur im „Kekse 1“ als wirkliches Konzept erscheint. Eines der Hauptziele dieses Lehrwerks ist es, den Lernenden, die Deutsch als L2 oder L3 nach Englisch lernen, Hilfe beim erfolgreichen Fremdsprachenerwerb zu leisten.

4.2.4. Analyse des Lehrwerks „Kekse 1“ nach den Prinzipien der DaT-Lehrwerke von Hufeisen und Marx

DaT ist die Abkürzung für Deutsch als Tertiärsprache. Nach Hufeisen und Marx (2019: 830) kann man vier Fragen an DaT-Lehrwerke stellen, die zeigen, ob sie die Mehrsprachlichkeit wirklich fördern. Da „Kekse 1“ ein DaFnE-Lehrwerk ist (und DaFnE-Didaktik Teil der DaT-Didaktik ist) sollte es den Prinzipien der DaT-Lehrwerke entsprechen.

Die erste Frage in Bezug auf DaT-Lehrwerke ist, wie die L2 verstanden wird: als Hilfestellung oder als Kontrastsprache (vgl. Hufeisen/Marx 2019: 830). In diesem Lehrwerk erscheinen beide Seiten: die DaFnE-Hinweise machen die Lernenden sowohl auf die Parallelen als auch auf die „falschen Freunden“ aufmerksam, aber es gibt viel mehr Hinweise, die das Englische als Hilfestellung behandeln, deshalb ist die positive Seite stärker. Das ganze Lehrwerk wurde so aufgebaut, dass die DaFnE-Hinweise kontinuierlich, in jedem Kapitel erscheinen.

Ein DaT-Lehrwerk soll nicht nur die prozeduralen und sprachlichen Lernerfahrungen berücksichtigen, sondern auch die interkulturellen Vorkenntnisse wecken (vgl. Hufeisen/Marx 2019: 830), aber in diesem Lehrwerk spielt die Interkulturalität keine wichtige Rolle.

Dieses Lehrwerk baut nicht auf die früheren Lern- und Erschließungsstrategien der Lernenden. Hufeisen und Marx (2019: 830) fragen, ob das DaT-Lehrwerk „Gelegenheiten für eine Reflexion bereits bestehender sprachlicher und prozeduraler Kenntnisse“ bietet. In „Kekse 1“ erscheinen nur die Hinweise auf die Parallelen und auf die „falschen Freunde“, es gibt keine Aufgabe, wo die Lernenden selbst die Ähnlichkeiten der zwei Sprachen entdecken könnten. Der DaFnE-Unterricht kann erst dann erfolgreich funktionieren, wenn Lehrende auch dafür Zeit einplanen.

5. Abschluss

In unserer heutigen globalisierten Welt haben Fremdsprachenkenntnisse eine unerlässliche Bedeutung bekommen. Immer mehr Menschen müssen mehrere Sprachen erlernen. In Ungarn wird Mehrsprachigkeit auch von dem Unterrichtswesen gefördert, deshalb müssen die Lernenden in den Gymnasien zwei Fremdsprachen lernen. Da Englisch als „lingua franca“ gilt, wählen die Lernenden eher Englisch als L2. Viele Jugendliche beginnen erst in dem Gymna-

sium Deutsch zu lernen, wenn sie schon frühere Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen, vorwiegend mit Englisch haben. In dieser Situation gewinnt das DaFnE-Konzept eine immer größere Bedeutung.

Diese Tatsache motivierte mich bei der Themenwahl, weil ich später auch in einer Mittelschule Deutsch unterrichten möchte. Ich meine, dass Lehrwerke die Arbeit der Lernenden erleichtern können, deshalb war die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, die in Ungarn offiziellen DaF-Lehrwerke aus der Sicht des DaFnE-Konzeptes zu analysieren.

In dieser Abhandlung wurde erläutert, worin der Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und der zweiten Fremdsprache besteht, bzw. wie vorhandene Englischkenntnisse das Lernen der deutschen Sprache als L3 bei Lernenden mit Ungarisch als L1 erleichtern können. Es wurde auch kurz dargestellt, welche Schwierigkeiten Lernende mit Ungarisch als L1 beim Lernen indoeuropäischer Sprachen haben können, da Ungarisch mit diesen Sprachen keine Verwandtschaft aufweist.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde nachgewiesen, dass die DaFnE-Didaktik zwar gut erforscht ist, das Konzept aber in den in Ungarn meistverwendeten DaF-Lehrwerken nicht ausreichend erscheint. Unter den sieben untersuchten Lehrwerken gibt es nur eines, in dem das DaFnE-Konzept wirklich als Konzept erscheint. In den anderen drei Lehrwerken werden nur Aufgaben angeboten, die sich mit internationalen Wörtern beschäftigen, und in zwei Lehrwerken gibt es überhaupt keine Hinweise auf das DaFnE-Konzept. Neben dem Gebrauch internationaler Wörter im Deutschen erscheinen andere DaFnE-Aspekte nur selten. Da die Mehrheit der Lernenden in den ungarischen Gymnasien Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernt, wäre es nützlich, wenn die DaF-Lehrwerke auch auf diesen Aspekt achten würden.

Weitere Untersuchungen zu dem Thema wären noch nötig, um die Lehrtätigkeit der Deutschlehrenden in den ungarischen Gymnasien aus diesem Aspekt zu unterstützen. Es sollten weitere regionale und internationale DaF-Lehrwerke untersucht werden, um ein vollständiges Bild über das DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken zu bekommen und für Deutschlehrende mit keinen oder wenig Englischkenntnissen Empfehlungen zu formulieren, wie sie das DaFnE-Konzept in ihre Lehrtätigkeit systematisch einbauen könnten.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna/Szendi, Zoltán (Hg.): Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2013. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadó Kör, S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Reder, Anna/Sárvári, Tünde (Hg.): DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 2017]. Budapest: UDV, S. 50–68. http://www.udaf.hu/dufu/dufu1/DUFU_2017_ONLINE.5.pdf (gesehen am 31. 12. 2020).
- Bohn, Rainer (2003): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deut-

- schen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 33–60.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter, S. 732–737.
- Bußmann, Hadomud (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Eastwood, John (2002): Oxford Guide to English Grammar. Oxford University Press. New York: Alfred Kröner Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). / Eötvös Collegium. Budapest: Typotex Kiadó, S. 15–31.
- Forgács Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Budapest: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Gerstner, Károly (1999): Német tükörjelenségek a magyar szókészletben. In: Névtani értesítő 21, S. 387–390.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1992): Übungsgrammatik Deutsch. Leipzig: Langenscheidt.
- Hessky, Regina (1994): Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen. In: Deutsch als Fremdsprache 31 (1). S. 20–25.
- Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlerner. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, S. 13–33.
- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–11.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3), S. 97–109.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537>
(gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, S. 200–207.
- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 337–350.
- Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausfüh-

- nung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hg.): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 209–229.
<https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/images/allgaeuer-hackl-jessner-schmid.mehrsprachen-plurcur.-article.pdf> (gesehen am 18. 10. 2020)
- Koksal, Handan (2008): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache.
<https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/100/69.pdf> (gesehen am 15. 10. 2020)
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.)(2001): Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 261–273.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5 (1). S. 1–16.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, Januar 2018
<https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> (gesehen am 22. 10. 2020)
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= HSK 19). Berlin: De Gruyter Mouton, S. 826–833.
- Nemzeti alaptanterv (2012). In: Magyar Közlöny, 2012 (66), S. 10635–10847.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 20. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2020). In: Magyar Közlöny, 2020 (17), S. 290–446.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV, S. 79–102.
- Schlaefel, Michael (2002): Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schluer, Jennifer (2017): Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit beim Lesen fremdsprachiger Texte: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 28 (2), S. 181–208.
<https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2017-Schluer.pdf> (gesehen am 30. 08. 2021)
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics 42 (1), S. 81–91.
- Ringbom, Håkan (2007): Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Die analysierten Lehrwerke

- Funk, Hermann/Kuhn, Christin/Demme, Silke (2006): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen. Szeged: Maxim Kiadó.
- Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert (2015): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. Ismaning: Hueber Verlag.
- Maros, Judit/Szitznyainé Gottlieb, Éva (2016): Start! Neu Német I. Tankönyv. Budapest: OFI.
- Maros, Judit/Szitznyainé Gottlieb, Éva (2016): Start! Neu Német I. Munkafüzet. Budapest: OFI.
- Maros, Judit (2016): KON-TAKT 1. Arbeitsbuch. Budapest: OFI.
- Maros, Judit (2016): KON-TAKT 1. Lehrbuch. Budapest: OFI.
- Motta, Giorgio/Cwikovska, Beata (2009): direkt. Lehrwerk für Jugendliche. Kursbuch 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio/Cwikovska, Beata (2009): direkt. Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika (2006): Schritte international. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Tóth, Tímea/Lázár Györgyné/Kentsch, Andreas (2006): Kekse 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tóth, Tímea/Lázár Györgyné/Kentsch, Andreas (2006): Kekse 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.